

## EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL NAS PRÁTICAS DO LETRAMENTO ESCOLAR: SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAIS E IDENTIFICACIONAIS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*(Inter / multicultural education in school lettering practices: representational and identificational meanings in the discursive perspective of portuguese language teachers)*

Marcus Vinícius Ribeiro Puresa<sup>1</sup>  
(Universidade Federal do Amapá)  
Rosivaldo Gomes<sup>2</sup>  
(Universidade Federal do Amapá)

### RESUMO

*O objetivo deste artigo é discutir como questões de interculturalidade/multiculturalidade são evidenciadas nos discursos de quatro professoras de uma instituição de ensino público, localizada na região norte do Brasil. O estudo, de caráter qualitativo-interpretativista, situa-se no campo da Linguística Aplicada Crítica, tendo sido realizado uma pesquisa de campo com a aplicação de entrevistas semiestruturadas. O corpus é constituído por excertos das respostas discursivas das docentes, tendo sido utilizado a análise crítica do discurso e as concepções de multiculturalismo como dispositivos teórico-analíticos. Os resultados revelam dificuldades e representações discursivas das docentes, tanto de ordem institucional, quanto conceitual e estrutural sobre o ensino de aspectos interculturais, o que demonstrou imperar a perspectiva multicultural assimilacionista no ensino de Língua Portuguesa.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiculturalismo. Discurso. Interculturalidade. Ensino.

### ABSTRACT

*The purpose of this article is to discuss how issues of interculturality / multiculturalism are evidenced in the speeches of four teachers from a public education institution, located in the northern region of Brazil. The study, of qualitative-interpretative character, is located in the field of Critical Applied Linguistics, having been carried out a field research with the application of semi-structured interviews. The corpus consists of excerpts from the teachers' discursive responses, with critical discourse analysis and multiculturalism conceptions being used as theoretical-analytical devices. The results reveal difficulties and discursive representations of teachers, both institutional and conceptual and structural on the teaching of intercultural aspects, which proved to prevail the assimilationist multicultural perspective in Portuguese language teaching.*

**KEYWORDS:** Multiculturalism. Speech. Interculturality. Teaching.

### RESUMEN

*El objetivo en este artículo consiste en discutir como cuestiones de interculturalidad/multiculturalidad son ressaltadas en los discursos de cuatro profesoras de una institución de educación pública, ubicada en la región norte de Brasil. El estudio, de carácter cualitativo e interpretación, está situado en el ámbito de la lingüística aplicada crítica en una investigación de campo con la aplicación de entrevistas semiestructuradas. El corpus es constituído por extractos de respuestas discursivas de las profesoras, para los cuales se analizaron por la análisis crítica del discurso y las concepciones de multiculturalidad. Los resultados revelan dificultades y representaciones discursivas de las profesoras, tanto de ordem institucional, quanto conceptual*

<sup>1</sup> Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Graduado em Letras Português-francês pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Pesquisador do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares e Linguística Aplicada – NEPLA/UNIFAP(CNPQ). [m.vinicius.ribeiro91@gmail.com](mailto:m.vinicius.ribeiro91@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP) e Pós-doutor em Educação. Professor Adjunto II do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET/UNIFAP). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada – NEPLA/UNIFAP(CNPQ). [rosivaldounifap12@gmail.com](mailto:rosivaldounifap12@gmail.com)

*y estructural sobre la enseñanza de los aspectos interculturales, lo que demuestra imperar la perspectiva multicultural asimilacionista en la enseñanza de la lengua portuguesa brasileña.*

**PALABRAS CLAVE:** *Multiculturalidad. Discurso. Interculturalidad. Enseñanza.*

Recebido em: abril 2020

Aceito em: junho 2020

DOI: 10.26512/les.v21i1.31094

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a problemática das relações entre o contexto educacional e as diferenças culturais tem sido objeto de diversas reflexões, pesquisas e discussões no Brasil. As questões culturais e seus desafios de implementação nas práticas do letramento escolar se multiplicam na medida em que as buscas de construções para diálogos multiculturais referenciados se intensificam na formação docente e na interação em sala de aula entre os alunos e professores.

Assim, tendo como foco a seguinte questão: quais concepções multiculturais são representadas discursivamente por professores de Língua Portuguesa? o objetivo deste artigo é discutir como questões de interculturalidade/multiculturalidade são trabalhadas nas práticas do letramento escolar em uma instituição de ensino localizada na região norte do Brasil.

O presente estudo é derivado de pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA-UNIFAP/CNPq) e de outras pesquisas desenvolvidas pelos autores, que abordaram discursos oficiais sobre materiais didáticos digitais, discursos sobre questões culturais em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio e modos de significação representacional e identificacional sobre o multiculturalismo no ensino em práticas docentes.

De forma mais específica, intentamos neste artigo demonstrar o modo como três professores, participantes da pesquisa, exploram aspectos interculturais no processo de ensino-aprendizagem em aulas de língua portuguesa. O referencial teórico está fundamentado em discussões sobre a colonialidade, descolonialidade e decolonialidade na produção e reprodução de conhecimento e nas abordagens do multiculturalismo no ensino.

O estudo, de caráter qualitativo-interpretativista, situa-se no campo Linguística Aplicada Crítica, tendo sido realizado uma pesquisa de campo com a aplicação de entrevista semiestruturada. Para a análise, considerou-se como dispositivo teórico-analítico análise crítica do discurso e o corpus é constituído por excertos das respostas das entrevistas, que focaram os discursos das docentes. Os resultados revelam dificuldades e representações discursivas das docentes, tanto de ordem

institucional, quanto conceitual e estrutural sobre o ensino de aspectos interculturais, o que demonstrou imperar a perspectiva multicultural assimilacionista no ensino de Língua Portuguesa.

## 1. A COLONIALIDADE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Vivemos em contextos sociais que cada vez mais demandam um caráter intercultural<sup>3</sup>, que resistiu (e ainda resiste) a idealizações, representações e valores monoculturais. Atualmente, mudanças na compreensão sobre as facetas multiculturais na sociedade são guiadas por discussões que problematizam os constituintes históricos de uma concepção cultural homogênea. Isso perpassa inicialmente por uma estrutura colonial de poder que produziu as discriminações sociais, advindas do processo de colonialismo em seu sentido sistemático de dominação política de sociedades sobre outras.

Compreendemos os resultados desse processo, conforme pontua Quijano (1992), nos constituintes atuais de dominação social em escala global, isto é, na distribuição dos recursos de trabalho entre a população mundial que demonstra a maioria dos explorados/dominados pertencentes às “razas” e “naciones” categorizados como colonizadas (1992, p. 12). Esse processo de formação do poder mundial não se trata somente de subordinações de ordem econômica, mas de culturas sobre outras em uma relação exterior. Nesse sentido, vemos uma colonização de culturas, do imaginário dos dominados, resultante de uma repressão de crenças, ideias, símbolos e perspectivas que compõem um padrão histórico de poder.

Esse padrão está articulado com a colonialidade, isto é, uma concepção de padrão universal de classificação e dominação social pela “raça”. Dado as construções desse poder, temos uma repressão situada nos modos de conhecer e produzir conhecimentos e suas perspectivas, ou melhor, suas formas de significação social. Nesse sentido, essa produção de conhecimento foi limitada às injunções dos dominantes na significação de crenças e do imaginário, o que leva à valorização de uma cultura hegemônica até hoje. Isso permitiu uma repressão cultural, uma vez que

[...] as quais serviram não somente para impedir a produção cultural dos dominados, senão também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática. (QUIJANO, 1992, p. 12, *tradução nossa*).<sup>4</sup>

Deste modo, houve uma padronização das produções de conhecimento, desde o distanciamento de acesso dos dominados até uma forma de *sedução* para chegar ao poder de

---

<sup>3</sup> Este termo será melhor tratado mais adiante.

<sup>4</sup> [...] las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática.

conhecer/produzir. Isso permitiu (permite) o apagamento de determinados valores culturais dos próprios sujeitos dominados na busca do acesso ao conhecimento, quando isso não ocorre por meios explícitos de força e violência, até mesmo implícito, por meio de estruturas institucionalizadas legitimadas por determinadas ideologias (QUIJANO, 2002).

Isso compreende a ideia de identidade ocidental ou europeia mediante as “outras” culturas, que lida com as diferenças fora da cultura dominante como desiguais no sentido hierárquico, em outras palavras, naturalizando-as como inferiores. A sociedade então é vista como “*um macro sujeito histórico*”, marcado por uma racionalidade histórica que permitia uma previsão dos comportamentos dessa totalidade e seu desenvolvimento no tempo. Concebe-se uma sociedade com uma imagem de estrutura fechada em níveis hierárquicos e relações funcionais entre seus sujeitos.

Mignolo (2008) aborda que uma das conquistas da razão imperial (o que podemos conceber como constituinte histórico da colonialidade) foi declarar-se como uma identidade superior. Essa autoafirmação faz parte de uma “matriz racial de poder” (MIGNOLO, 2008, p. 293) que racionalizou, por meio de determinações e descrições, conhecimentos de etnias, regiões do planeta, religiões, línguas, culturas como construtos inferiores.

Esse processo de inferiorização de conhecimentos afeta atualmente o que Quijano (2002, p. 4) descreve como áreas básicas da existência social: o trabalho e seus recursos/produtos; o sexo e seus recursos/produtos; a autoridade coletiva (ou pública) e seus recursos/produtos; e a subjetividade/intersubjetividade e seus recursos/produtos. Esse complexo estrutural histórico de padrão de poder está articulado na colonialidade como fundamentação universal de classificação e dominação social, o capitalismo como padrão universal de exploração, o Estado como padrão universal de autoridade, e especialmente, o eurocentrismo<sup>5</sup> como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade no modo de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a colonialidade está presente na sociedade moderna como determinante dos padrões universais de conhecimento e dominação, especialmente de forma implícita em estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva. Além disso, a colonialidade se estabelece nas estruturas por meio de ideologias construídas de relações intersubjetivas entre diversos segmentos de interesse e de identidade da sociedade.

Apesar de vivermos uma era sem a presença do Colonialismo tradicional, ainda vemos estruturas subjetivas e imaginárias culturais fortemente descritas e subjugadas pela colonialidade.

---

<sup>5</sup> Quijano (2005) discorre sobre o Eurocentrismo como padrão de poder, advindo da colonização europeia, como uma imposição hegemônica, a qual a modernidade e a racionalidade foram imaginadas e significadas somente pelos europeus.

Além disso, há uma idealização “sedutora” de uma cultura hegemônica no intuito de imitá-las, idealizá-las e reproduzi-las por parte dos sujeitos.

Quando essa idealização é reafirmada pelos próprios sujeitos excluídos de uma cultura hegemônica, a colonialidade os reprime facilmente em seus modos de produção de conhecimento, saberes e valores culturais. Nesse sentido, Candau e Oliveira (2010) evidenciam uma geopolítica do conhecimento que define o poder, o saber e as dimensões culturais a partir da lógica de pensamento europeia e, neste caso, de uma cultura hegemônica.

[...] entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Nesse sentido, podemos pensar a colonialidade no conhecimento como a negação de um estatuto humano para todos os povos e suas respectivas culturas externas à cultura hegemônica base. Isso torna necessário um olhar crítico sobre essa perspectiva de diferença colonial cultural, tendo em vista as vozes subalternizadas que buscam a propagação e reconhecimento de saberes e valores culturais.

## **2. A OPÇÃO DA DESCOLONIALIDADE A PARTIR DO MULTICULTURALISMO**

A partir da colonialidade, ciências humanas e seus conhecimentos foram produzidos como modelo universal que deserdou produções externas, saberes e imaginários culturais hierarquicamente. Essas ações foram muito além de imposições políticas ou militares, por exemplo, mas chegaram às bases dos povos subalternizados. Contudo, desde a emancipação das colônias nos séculos XIX e XX, vemos uma luta pela democratização da sociedade em todos os aspectos na defesa dos direitos humanos e conquista de espaços para produção de conhecimento e manifestações culturais.

Isso faz parte de um processo de reconstrução epistemológica de descolonização, em que perpassa pelo “[...] reconhecimento da heterogeneidade de toda a realidade” (QUIJANO, 1992, p. 19, *tradução nossa*)<sup>6</sup>. Esse reconhecimento inclui a discussão do caráter contraditório de legitimidade da busca de conhecimento sob a perspectiva da Colonialidade.

A partir disso, podemos compreender a sociedade e seu aspecto de heterogeneidade histórica e estrutural, que implica o diálogo crítico de diversas “lógicas” históricas, sendo uma delas a hegemônica, mas nunca de forma única e fechada. Desta forma, permitimos inicialmente uma quebra

---

<sup>6</sup> [...] reconocimiento de la heterogeneidad de toda realidad.

de padrões de poder hegemônico por meio da descolonização epistemológica, tendo em vista um intercâmbio de experiências e significações sociais e culturais.

Deste modo, no combate a Colonialidade, Mignolo (2008, p. 290, grifos do autor) discorre sobre a opção descolonial, isto é, a Descolonialidade, que significa de modo geral “*aprender a desaprender*”. Em outras palavras, devemos nos desvincular de razões imperiais/coloniais de modo epistêmico. A opção da Descolonialidade tem mostrado que a passagem para a construção social do futuro não pode partir de memórias de uma cultura hegemônica. Nesse sentido, pensar num caráter descolonial significa compreender a partir da exterioridade numa posição epistêmica que constrói seus valores e se manifesta ao exterior para a manutenção do seu interior.

Mignolo (2008, p. 289) ressalta ainda que a identidade em política é fundamental para a opção descolonial, pois sem a produção e ações políticas a partir de identidades que foram restritas por discursos coloniais, não é possível “desnaturalizar a construção racial imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista”. Nesse sentido, pensar o descolonial significa interferir na organização e compreensão do conhecimento fora das razões e políticas da Colonialidade, que se aplica num campo de pensamento de fronteira, e posteriormente, os projetos descoloniais.

Ao pensar num pensamento de fronteira, vemos as razões do dominante, da cultura hegemônica, de forma reflexiva e crítica, sujeitando-as ao constante questionamento. Nesse caso, podemos compreender que o Multiculturalismo pode ser uma ferramenta de fronteira, a qual possibilita propor outros conhecimentos e cosmovisões culturais a partir de um diálogo crítico, que leva em consideração as razões hegemônicas e conhecimentos produzidos.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas (PNUD, 2004), há uma ascensão de demandas de identidade por meio de um histórico processo de injustiças sociais de cunho étnico, racial e cultural. Essas demandas são cada vez mais enfatizadas por vozes historicamente subalternizadas e desfavorecidas, as quais buscam uma sociedade diversificada e sem amarras de uma cultura dominante.

Consequentemente, o Multiculturalismo é demandado socialmente para propor reflexões críticas e mudanças nas percepções das realidades culturais e práticas sociais/discursivas que estão nelas situadas. Em um contexto histórico de cultura hegemônica, atualmente vemos discussões crescentes sobre direitos humanos e igualdade, que perpassam pelas (re)significações e representações multiculturais.

Nesse sentido, Candau (2008) aborda que o Multiculturalismo é uma característica fundamental da sociedade atual, pois é vivido pelos sujeitos sociais dependentes de construções históricas, políticas e sociais que constroem essa vivência. Por conseguinte, torna-se importante

discutir os conhecimentos, representações, reconhecimentos das formações multiculturais nas práticas sociais, tendo em vista a quebra de qualquer tipo de universalização cultural<sup>7</sup>.

A autora ainda ressalta a importância de compreender o Multiculturalismo como uma forma de interação que interveem e modifica as estruturas sociais. Essa interação está ligada as duas abordagens basilares do tratamento do Multiculturalismo: a descritiva, que o classifica como parte da sociedade e constituído por aspectos históricos, políticos e sociais; a prescritiva, que o compreende como um interventor social de transformação das práticas sociais. Portanto, compreendemos todos os constituintes de uma cultura hegemônica e suas influências no social, tendo em vista a quebra desses padrões de poder e a transformação multicultural da nossa realidade social. É necessário discutir as formas de projetar *multiculturalmente* um diálogo crítico, tendo em vista uma reconstrução justa social por parte dos sujeitos.

## 2.1 *Decolonialidade e concepções multiculturais para um projeto intercultural na Educação*

A perspectiva de um diálogo crítico sobre a diferença colonial, cultura hegemônica e suas influencias nas práticas discursivas/sociais necessitam de uma reflexão a partir dos enfoques epistemológicos e subjetividades excluídas. Por esse ponto, Candau e Oliveira (2010) ponderam que as lutas dos povos historicamente excluídos devem ser consideradas para a construção de outros modos de viver, de saber e de poder. Nesse sentido, temos a Decolonialidade como conceito fundamental de visibilizar as quebras de padrão de poder da Colonialidade a partir dos sujeitos e suas respectivas práticas epistêmicas, sociais e políticas.

A Decolonialidade implica um modo que transcende a transformação da descolonização, pois também envolve (re)construção dos conhecimentos, das representações, isto é, da realidade social. Essa (re)significação não finda numa sociedade idealizada, uma universalização, entretanto viabiliza o questionamento e a mudança da Colonialidade do poder, do saber, do conhecimento.

Essa (re)construção tem a consciência crítica que as relações de poder não desaparecem, contudo podem ser reconstruídas e transformadas (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 25), pluralizando as vozes reconstitutivas na sociedade. A partir disso, podemos relacionar a compreensão das concepções multiculturais existentes na sociedade, tendo em vista uma visão crítica anterior a uma mudança decolonial.

Candau (2008) apresenta três concepções que constituem e constroem uma sociedade multicultural. A primeira concepção denominada Assimilacionista parte de uma sociedade

---

<sup>7</sup> Compreendemos a quebra da universalização cultural a partir de Bhabha (2013). Segundo o autor, a identidade cultural não pode ser entendida como única, pois a diversidade cultural está se deslocando constantemente. Nesse sentido, compreender outra cultura passa a ser um deslocamento que confronta discursos de poder historicamente estabelecidos.

descritivamente multicultural, isto é, as significações, as manifestações, as questões culturais só possuem valor descritivo. Isso remete que, no plano real e crítico, nem todos dessa sociedade multicultural descritiva possuem forma igualitária de oportunidades. Podemos compreender, por exemplo, que determinados grupos sociais como pessoas de regiões geográficas historicamente estigmatizadas não têm acesso a serviços públicos (saúde, educação e etc.), refletido também em representações e valorização de expressões culturais por um viés descritivo em detrimento de uma cultura hegemônica.

Num contexto escolar, a cultura hegemônica está na base da universalização das práticas sócias e discursivas de ensino, em que todos são integralizados, porém os saberes, os conhecimentos e as representações culturais veiculadas em materiais de apoio e didáticos privilegiam grupos hegemônicos de poder. Nesse sentido

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes autores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50).

Deste modo, alunos que não fazem parte desses valores privilegiados deverão se adequar, o que pode legitimar inferiorizações culturais, condenações de crenças e valores, de forma explícita ou não. Isso é potencializado na segunda concepção multicultural denominada Diferencialista ou Monocultural, que parte da ideia de sublimar da assimilação, negando ou reprimindo as diferenças. Essa concepção finda numa visão estática e essencialista da constituição das identidades culturais (CANDAU, 2008), pois vai de encontro à uma proposta de expressão diversificada das identidades culturais, exaltando uma cultura homogênea e favorecendo mais diferenças sociais e culturais.

Na quebra dessas concepções descritivas e monoculturais, que podemos compreender como advindas de influências da Colonialidade, temos a terceira concepção denominada interativa, mais conhecida como Intercultural. Essa concepção promove inter-relações entre os grupos culturais pertencentes à sociedade, tendo em vista romper padrões de poder assimilacionista e monoculturais, sendo assim, afirmar e reconhecer identidades culturais historicamente reprimidas.

Além disso, é levado em consideração um processo dinâmico entre os diversos grupos culturais existentes, que observa construções culturais de poder marcadas por discriminação, isto é, sem desvincular problemáticas de diferença e desigualdade historicamente marcadas na sociedade para combatê-las. Nesse sentido, a Interculturalidade é concebida como fundamental na reconstrução do pensamento do outro, uma vez que, nessa perspectiva, ela é um processo e um projeto político, social, cultural, educacional e etc. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 25). Isso permite outras formas



de pensar e se posicionar a partir de uma diferença colonial, da Decolonialidade, tendo em vista uma sociedade mais justa, uma vez que

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro- um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da Colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Nesse sentido, a Interculturalidade se apresenta como a construção epistemológica que permite a inclusão dos conhecimentos subalternizados numa relação crítica e mais igualitária. Quando levamos para o campo educacional, não restringimos à inclusão de novas temáticas culturais nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas numa perspectiva de transformação estrutural, social e histórica. Isso permite uma noção de pedagogia decolonial, pois vê uma práxis fundamentada numa “insurgência educativa propositiva” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Essa práxis não se posiciona somente num aspecto denunciativo, mas sim na significação do termo insurgir em criar e construir novas condições sociais, políticas e culturais de pensamento.

### 3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa está situada no campo de investigações da Linguística Aplicada Crítica (LAC), que abrange estudos com caráter qualitativo-interpretativista, tendo em vista investigar problemáticas de uso da linguagem e de discurso socialmente relevantes e contextualizados. Nesse caso, ao procurar a elaboração de conhecimento útil aos sujeitos sociais em determinado contexto, não é questionado qualquer problema – definido teoricamente – mas problemas com relevância social que demandem respostas teóricas. Tais resoluções buscam trazer proveitos às práticas sociais e seus sujeitos participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida (ROJO, 2006; MOITA LOPES, 2006; 2009).

Ao procurar trazer proveitos, podemos nos relacionar num contexto múltiplo de abordagem mutável e dinâmico para as questões de linguagem defendidas por Pennycook (2006) numa Linguística Aplicada Transgressiva. Nesse sentido, a LA configura-se como uma forma de se pensar e de ser agir problematizadora e, levando em consideração o caráter qualitativo-interpretativista, posiciona-se aberta à complexidade e a interdisciplinaridade das pesquisas científicas atualmente.

Nesse sentido, na atual fase da LA e da própria sociedade, corroboramos com Moita Lopes (2006) quando afirma que a pesquisa não pode estar dissociada da prática dos sujeitos e suas vozes

sociais. Nosso grande desafio como pesquisadores é a produção de conhecimento relevante para os sujeitos que sofrem na sociedade, os quais encontram diversas dificuldades para serem ouvidos. Portanto, esta grande diversidade de vozes para respeitar e analisar na (re)significação do conhecimento, é imprescindível a descrição das formas das etapas de análise.

A pesquisa caracterizou-se pelo levantamento dos dados de forma qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002). Nesse sentido, utilizamos a entrevista semiestruturada para entrevistar professores de Língua Portuguesa, dentro da pesquisa qualitativa, tendo em vista a possibilidade de “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2000, p. 68), isto é, os discursos docentes sobre a multiculturalidade em sala de aula.

Como categorias de análise foram considerados os *significados do discurso* na ADC e as abordagens do multiculturalismo, conforme já apresentado. Em relação à primeira categoria, temos o tripé signifiacional do discurso feito por Fairclough (2003), formado pelos significados: acional, representacional e identificacional. Tais significados são derivados das postulações teóricas da ADC e da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF – de Halliday (1985) a partir das três metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

Desses elementos que constituem a tríade, tomamos como categorias de análise especificamente o significado representacional e identificacional. Como dito, o significado representacional está relacionado ao discurso como forma de representação de aspectos de mundo, isto é, significação de mundo (FAIRCLOUGH, 2001). Cada discurso pode apresentar diversas perspectivas da sociedade, as quais dependem das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo (FAIRCLOUGH 2003). Esses discursos não necessariamente só representam o mundo de fato, mas também significam “realidades”, isto é, ora reproduções de relações de poder e suas estruturas, ora “projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 71).

Por outro lado, o significado identificacional está relacionado ao conceito de “estilo”, o qual se relaciona a identificação dos sujeitos nos textos. Fairclough (2003) pondera que a identificação seja concebida em um processo dialético em que discursos são assimilados em identidades, tendo em vista que a identificação precede a representação. Cabe discorrer aqui que identidade e diferença são conceitos estritamente dependentes, pois a noção de identidade parte de uma série de negações e diferenças, que também dependem de uma série de negações de identidades (SILVA, 2003).

### 3.1 Descrição do corpus e das entrevistas

Para a geração dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre as compreensões/percepções de multiculturalismo das docentes e como aspectos inter/multiculturais poderiam ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Para organização das entrevistas consideramos a proposta de Gaskell (2000), que define a entrevista qualitativa como uma forma excepcional para geração de dados que possam apresentar perspectivas sobre diversos, sendo possível ao pesquisador captar informações necessários ao entendimento do objeto pesquisado a partir de discursos. Deste modo, as entrevistas foram organizadas a partir de tópicos-guia, os quais são recursos que auxiliaram no desenvolvimento gradativo da naturalidade da entrevista.

Nesse sentido, a entrevista foi organizada a partir de dois tópicos-guia: o primeiro, de caráter descritivo, que focalizou a formação acadêmica e atuação docente; o segundo, de caráter interativo, que estava centrado nas concepções das entrevistadas sobre aspectos/questões inter/multi/culturais no ensino de Língua Portuguesa. Nossos dados relacionam-se ao segundo tópico, a partir das seguintes questões conforme o quadro 1:

**Quadro 1 – Tópicos-guia da entrevista.**

<b>Eixo temático interativo – Abordagens e questões inter/multiculturais</b>
O que você compreende sobre o Multiculturalismo/Questões Culturais no ensino?
De que forma você acredita que o Multiculturalismo/Questões Culturais pode(m) ser abordados na prática pedagógica dos professores e contextualizado em sala de aula?
Você concebe o Multiculturalismo/ Questões Culturais como instrumento interativo na disciplina de Língua Portuguesa? Se sim, como? Se não, qual(is) disciplinas têm este papel?
Você acredita que existam dificuldades ( <i>Em formação, institucional e etc.</i> ) para uma abordagem Multiculturas/de questões culturais em sala de aula? Por que?

Fonte: Elaborado pelos autores.

As entrevistas seguiram essencialmente as perguntas do eixo temático interativo do Quadro 1, entretanto, devido ao processo de interação com os sujeitos participantes/entrevistados, as perguntas sofreram pequenas alterações para melhor compreensão e manifestações de outras temáticas de interesse desses sujeitos no que diz respeito aos aspectos multiculturais.

Assim, foram entrevistadas 4 (quatro) professoras: 02 (duas) do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 02 (duas) do Ensino Médio. As professoras lecionam na rede estadual pública do estado do Amapá, especificamente em bairros de periferia do município de Santana. Cabe esclarecer, antes de apresentarmos a análise dos dados, que seguindo as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016/Conep, todos os sujeitos participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando os benefícios e possíveis danos que poderiam sofrer com a pesquisa.

A pesquisa também foi registrada sob o nº PVL699-2018, no Departamento de Pesquisa da

Universidade Federal do Amapá e vincula-se ao macroprojeto de pesquisa *Discurso, Poder e Identidades nas Redes Sociais e em novos espaços de sociabilidades*. Além disso, considerando que os dados gerados se tornariam públicos, na análise, estamos utilizando pseudônimos para a identificação das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas por meio de aparelho eletrônico (*smartphone*) e ocorreram no mês de outubro de 2019.

#### 4. ANÁLISE E RESULTADOS

Em função do espaço neste texto, analisaremos apenas um recorte dos discursos das professoras entrevistadas. Além disso, organizamos os excertos analisados em quadros divididos pelas perguntas do tópico-guia e destacamos, em negrito, fragmentos relacionados ao significado representacional e, em *itálico*, fragmentos relacionados ao significado identificacional.

Assim, o primeiro excerto de análise busca uma compreensão, inicial ou básica, sobre o que as professoras entrevistadas compreendiam ser o multiculturalismo no ensino. Ao pensar em uma possível dificuldade de compreensão do termo supracitado, associamos a pergunta a questões culturais mais amplas para auxiliar na dinâmica da entrevista e respostas:

**Quadro 2 – Excerto de análise nº 1.**

<b>O que você compreende sobre o multiculturalismo/Questões Culturais no ensino?</b>	
<b>Professora entrevistada 1 (FLÁVIA)</b>	Eu acredito que é muito importante, <b>porque trabalhar com várias culturas nas escolas é trazer a vivência do aluno para dentro de sala de aula, aquilo que ele conhece e acredita</b> . Isso é importante fazer parte do ensino, não só como <i>espectador</i> , mas <i>transmitir</i> o conhecimento para todos os outros.
<b>Professora entrevistada 2 (MARIA)</b>	O Multiculturalismo é inerente ao nosso alunado. Nosso aluno vem com uma cultura independente, de onde ele nasceu e cresceu, e <b>a gente tem que levar em consideração essa vivência em sala de aula</b> . <i>Eu que trabalho com Língua Portuguesa, isso é muito importante, porque a gente percebe que o aluno, como objeto linguístico, tem essa mentalidade de que não sabe falar, não sabe a gramática ou que precisa aprender o Português</i> . A escola atende um público distinto, culturalmente falando, eles (alunos) moram em regiões diferentes, e por consequência, têm culturas diferentes. <i>Eles trazem isso carregado, principalmente na linguagem e nos costumes, então, isso tudo tem como a gente puxar para dentro do ensino em aproveitar e mostrar o porquê dessa diversidade regional, cultural e como isso interfere na diversidade linguística</i> .
<b>Professora entrevistada 3 (HELLEN)</b>	De certo modo, <b>é necessário porque é a diversidade, é encontro de diversas culturas</b> , e aqui (escola) não é diferente. Nós temos a cultura amapaense que é ampla. Temos aqui a comunidade próxima da escola, Matapi, Coração e outras comunidades, que eu nem conheço, mas que a gente acaba convivendo. Então, temos que saber lidar com essa diversidade e explorar no nosso dia-a-dia. <i>Eu tenho minha diferença cultural, tem a diferença dos alunos que só enriquecem, complementam</i> , e dentro disso, é muito importante enfatizar o respeito às diferenças dentro dessa multiplicidade. Sempre trabalhar pautando o respeito.
<b>Professora entrevistada 4 (ELANE)</b>	<b>A abordagem do Multiculturalismo está voltada para diversas culturas dentro de um ambiente</b> , seja inserido nos conteúdos ou dentro da realidade do ambiente em sala de aula. <i>No caso, a questão dos alunos, cada qual pode estar inserido numa cultura diferente, diferente do professor, e isso deve ser respeitado</i> . Levando em consideração as etapas do ensino, quando se faz o diagnóstico da sala de aula, e quando se esbarra nos conteúdos, a gente explora e faz conhecer as culturas diferentes que eles (alunos)

estão inseridos.
------------------

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Conforme defende Fairclough (2001; 2003), o discurso age como uma forma de interação no contexto social e apresenta representações sociais influenciadas historicamente por inúmeros fatores. No quadro 2, apesar de ser uma pergunta introdutória, já podemos compreender determinadas representações multiculturais que não estão resumidas a compreensões das professoras entrevistadas em relação ao tema e ao ensino, mas numa relação cultural com os alunos que extrapola o contexto escolar.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas (re)apresentam em seus discursos que o multiculturalismo é importante no ensino para se observar e se manter um diálogo com as relações que os sujeitos – os alunos - formam com o mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Segundo as professoras entrevistadas 1 e 2, essa importância é demonstrada quando as **vivências** dos alunos são levadas em consideração pela escola, por outro lado, as professoras entrevistadas 3 e 4 ressaltam que cada aluno possui e está inserido numa **cultura diferente**.

As respostas das professoras entrevistadas, de modo geral, apresentam o multiculturalismo em sua essência intercultural (CANDAU, 2008), que considera que o ambiente de ensino deve compreender o diálogo de culturas diferentes, advindas de cada aluno participante desse contexto. Além disso, podemos observar relações ideológicas a partir da representação desses alunos como sujeitos que trazem o multiculturalismo para o ensino.

Assim, por um lado, é mantida a concepção intercultural por parte das professoras entrevistadas 1, 3 e 4, quando identificam os alunos como **transmissores de conhecimento**, que enriquecem o ensino quando trazem suas diferenças culturais (significado identificacional). Além disso, as professoras 3 e 4 compreendem que o respeito a essas diferenças é importante na sala de aula, independentemente dos valores culturais do professor. Por outro lado, a professora entrevistada 2 compreende o multiculturalismo a partir da observação do aluno como um “*objeto linguístico*”, que é identificado como um sujeito que “*precisa aprender o Português*”. Nesse sentido, compreendemos que há, nesse discurso, a concepção assimilacionista multicultural relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, na qual as questões culturais se resumem às abordagens de diversidade linguística apenas, sendo esquecido que língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas (RAJAGOPALAN, 2003) e também marcadas por relações de poder.

No excerto nº 2, as professoras entrevistadas são questionadas sobre de que forma acreditam que questões multiculturais podem ser abordadas em práticas pedagógicas dos professores em geral, e conseqüentemente, discutidas e trabalhadas em sala de aula com os alunos.

**Quadro 3** – Excerto de análise nº 2.

<b>De que forma você acredita que o multiculturalismo/questões culturais pode(m) ser abordadas na prática pedagógica dos professores e contextualizado em sala de aula?</b>	
<b>Professora entrevistada 1 (FLÁVIA)</b>	Bom, partindo do que a gente conhece os alunos, a gente pode trazer a partir deles [...]. <b>No caso da Língua Portuguesa, eu posso trazer texto, músicas referentes às suas culturas [...]. Então, a gente vai trazer a história, nós fazemos o trabalho de pesquisar como surgiu aquela comunidade, as lendas, as canções que eles têm, que é o caso dos ladrões do marabaixo.</b> Então, a gente vem trazer isso pra dentro da sala de aula, trabalhar para eles entenderem, até mesmo os colegas que não fazem parte daquele grupo, daquela comunidade para depois não ter um preconceito em relação a isso.
<b>Professora entrevistada 2 (MARIA)</b>	Bom, como eu falei, <i>eles (alunos) trazem toda uma bagagem cultural e linguística diferente.</i> Então eu, particularmente, aproveito <i>o aluno como objeto de estudo</i> e mostro <b>pra ele que ele sabe sim falar, escrever, e o porquê dele carregar, entre aspas, aquele erro gramatical, semântico.</b> [...] Eu procuro fazer com que o aluno se situe num ambiente que ele possa perceber que não fala errado. <b>Ele só precisa saber um pouquinho a norma culta padrão [...].</b>
<b>Professora entrevistada 3 (HELLEN)</b>	[...] <b>na parte de Português, a gente pode trabalhar as variações linguísticas, e na parte de Literatura, a gente trabalha a Literatura Amapaense.</b> Então, a gente vai ter que levar em consideração, não só o material didático que a gente recebe de fora, mas trabalhar com o material produzido aqui no Amapá, o que não é tão fácil [...]. Eu cheguei a conhecer alguns autores da Literatura Amapaense, ir à biblioteca em Macapá [...]. <i>Inclusive os contos populares, eu pergunto para eles (alunos), então às vezes eles mesmos trazem isso pra sala.</i> Então a gente tem que levar isso em consideração pra conseguir equilibrar com os conteúdos que também vem pronto, do centro-sul do país, quer queira quer não, a gente trabalha com o material didático que vem de fora [...].
<b>Professora entrevistada 4 (ELANE)</b>	Eu acredito que a gente pode dividir em duas partes. <b>Primeiro aquele trabalho que se volta para a cultura do aluno, aquela regionalização [...] trabalhar a questão do respeito, do sendo de pertencimento, que eles sentem inseridos, qual é essa cultura, a cultura do outro...</b> <i>A outra parte é aquela atribuição às outras culturas que talvez eles não tenham acesso, um conhecimento vago, um senso comum daquela cultura, e ser inserido na abordagem dos conteúdos, nas escolhas dos textos.</i> Visto em certas situações que alguns problemas não estão na abordagem dos conteúdos, precisamos fazer essa intervenção, por exemplo, de certa discriminação que possa ter em sala de aula [...].

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Uma produção discursiva relaciona-se sempre com práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001) e nesse sentido, observamos algumas ordens discursivas que são marcadas no quadro 3 nos discursos, pela forma como as professoras entrevistadas contextualizam suas práticas pedagógicas envolvendo aspectos multiculturais em sala de aula. Assim, no que diz respeito ao significado representacional, compreendemos que a maioria das entrevistadas vê a necessidade de trazer para diálogo elementos e expressões culturais dos alunos, ou seja, um saber local.

No caso, observamos uma representação da prática pedagógica como forma de reflexão da realidade cultural dos alunos, seja de forma interativa por meio de “[...] texto, músicas referentes às suas culturas” (professora entrevistada 1), seja de forma assimilacionista mediante “[...] trabalhar as variações linguísticas, e na parte de Literatura, [...] a Literatura Amapaense” (professora

entrevistada 3). É interessante observar a compreensão de prática pedagógica contextualizada multicultural da professora entrevistada 4, que parte do “*senso de pertencimento*” cultural do aluno (local) para construção desse saber intercultural.

A representação discursiva da professora leva-nos à compreensão do aspecto de diálogo democrático e plural do multiculturalismo intercultural, pois antes de qualquer ação, deve-se compreender as práticas ou ações culturais do aluno na relação com as demais práticas dos outros alunos e do próprio docente. Nesse sentido, também podemos observar o significado identificacional marcado no discurso da professora entrevistada 4, que compreende o aluno como um sujeito que possui sua cultura, porém tem a necessidade de dialogar com os demais sujeitos em sala de aula para compreender o que lhe cerca culturalmente.

Contudo, também notamos a dificuldade ao abordar as diferenças culturais na prática pedagógica por parte da professora entrevistada 2, que limita esse trabalho a aspectos estruturais da língua sobre falar “certo/errado” do aluno. Podemos compreender essa representação discursiva sobre alunos a partir do multiculturalismo assimilacionista, que integra as diferentes culturas dos alunos numa “visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (CANDAU, 2008, p. 51).

Assim, ao observar que o aluno “*só precisa saber um pouquinho a norma culta padrão*” (professora entrevistada 3), destaca-se visões e práticas discursivas/sociais homogêneas arraigadas no ensino, as quais podem passar uma ideia de universalização de compreensão de questões culturais em Línguas Portuguesa somente no aspecto das variações linguísticas, restringindo assim a interatividade multicultural.

No excerto seguinte, procuramos questionar e observar como as professoras entrevistadas concebiam o multiculturalismo como instrumento de interação na disciplina de Língua Portuguesa (LP). Caso elas não compreendessem a LP situada nesse contexto, questionamos a possibilidade de outras disciplinas terem esse papel.

#### Quadro 4 – Excerto de análise nº 3.

Você acha que o multiculturalismo/ questões culturais pode configura-se como instrumento interativo na disciplina de Língua Portuguesa? Se sim, como? Se não, qual(is) disciplinas têm este papel?	
<b>Professora entrevistada 1 (FLÁVIA)</b>	[...] eu penso que é um trabalho interdisciplinar. <b>O professor de história pode puxar essa história, eu posso trabalhar os textos, as lendas, trabalhar com a interação deles (alunos), a interpretação daquilo. Nós pegamos a música do marabaixo e fomos interpretar o quê significa. Fomos à casa das pessoas que faziam parte daquela comunidade pra saber o quê significa.</b> Por que o nome é ladrão? Por que é marabaixo? [...] Isso dá trabalho em questão histórica, geográfica. <b>É um trabalho muito rico, então todas as disciplinas são importantes.</b> Inclusive, na nossa escola, <i>eu tenho muito orgulho desse projeto, porque eu não conhecia, então, eu tive que ir atrás para aprender a cultura deles pra poder trabalhar com eles... Foi um ganho muito significativo pra mim.</i> [...], por exemplo, a questão da religião, <i>eu tenho a minha religião e eles têm a deles, isso me fez olhar de outra maneira pra questão religiosa, pra questão cultural que eles têm.</i>
<b>Professora entrevistada 2</b>	<b>Esse assunto é bem interdisciplinar, apesar de que, às vezes, eu percebo que ele é</b>

(MARIA)	<b>trabalhado mais separadamente.</b> Eu sinto ainda uma resistência ou talvez uma dificuldade por parte de alguns colegas de trabalhar de uma forma mais interdisciplinar [...]. por ser Língua Portuguesa, as pessoas tem essa concepção de que tudo é mais fácil de inserir e, na verdade, é só uma abertura de concepção, de perceber que pode trabalhar de uma forma interdisciplinar o Multiculturalismo. <i>Quando eu tenho um aluno diversificado, linguisticamente falando, eu me aproprio bastante disso pra mostrar pra ele (aluno) que essas diferenças de língua, de região, de cultura. E, apesar deles (alunos) serem “diferentes”, eles possuem a mesma identidade, falando de língua materna, todo mundo tem a mesma língua materna.</i>
<b>Professora entrevistada 3 (HELLEN)</b>	<b>Na verdade, todas as disciplinas têm esse papel, especialmente a Língua Portuguesa.</b> [...] Em Língua Portuguesa, eu trabalho muito com as variedades linguísticas, o discurso, a enunciação, a intenção comunicativa, a empatia, o respeito, o combate ao preconceito linguístico, saber que existem várias formas de falar, várias formas de interpretar a própria cultura. <i>O que pra mim não é correto na cultura do outro, em outras culturas, então é indispensável, não só na questão social, também linguística, também literária.</i> [...] <b>Então é pautando sempre o respeito das diferenças, não só linguísticas, mas também culturais, alimentares, de vestuário, de música...</b>
<b>Professora entrevistada 4 (ELANE)</b>	[...] acredito, na verdade, que todas as disciplinas poderiam fazer de alguma forma esse papel, citando mais a fundo a questão da Filosofia, da Sociologia, da História [...]. Voltando para nossa Língua Portuguesa, como instrumento interativo, acredito que eu já tenha comentado um pouco. Primeiro passo é a questão do primeiro momento em sala de aula, que a gente faz um diagnóstico, perceber essa diferenciação. <b>As nossas salas não homogêneas [...] esse trabalho envolve a escolha do texto do material em sala de aula, quando a gente aborda certas temáticas, certos livros literários principalmente, ou questões que trabalhem a variação linguística [...].</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando perguntadas sobre a possibilidade interativa do multiculturalismo nas aulas de LP e outras disciplinas, todas as professoras entrevistadas evidenciam o caráter *interdisciplinar* que esse tema tem no ensino, pois pode ser abordado por disciplinas como a História, Filosofia e Sociologia. A diferença entre as compreensões das professoras ocorre na forma como o multiculturalismo pode ser tratado em aulas de LP.

Naturalmente, observamos que todas as professoras entrevistadas utilizam as variedades e/ou variações linguísticas como exemplo de instrumento que pode ser um caminho para o trabalho com questões multiculturais em LP. A questão é, até que ponto, tal exemplo restringe uma abordagem multicultural de fato? Nesse sentido, observa-se novamente na resposta da professora entrevistada 2 uma restrição discursiva, que se direciona a uma dinâmica multicultural assimilacionista quando discursa dizendo ser refere a “*um aluno diversificado*” é enfatizada somente pelo aspecto linguístico (significado representacional). Nesse caso, representações linguísticas e suas potencialidades identitárias-culturais são ofuscadas pela compreensão de “*mesma identidade [...] todo mundo tem a mesma língua materna*”, o que pode levar a uma abordagem meramente “de que vivemos uma sociedade multicultural, no sentido descritivo” (CANDAU, 2008, p. 50).

Em contrapartida, compreende-se na resposta da professora entrevistada 1 o espaço de representação do discurso como forma de ressignificação e reconstrução de práticas sociais de sujeitos em processos estruturais de poder. Isso ocorre quando a professora 1 diz que, ao busca realizar um



trabalho interdisciplinar multicultural, como exemplo, trabalhar interativamente aspectos de interpretação de texto com os alunos sobre o Marabaixo, a realizar, juntamente com um professor de história, visitas à comunidade quilombola para compreender essa manifestação cultural.

Desta maneira, notamos a promoção de inter-relações entre variados grupos culturais, isto é, uma construção intercultural com múltiplas ações de variadas vozes sociais no ensino (CANDAU, 2008), já que está em jogo tanto práticas culturais dos alunos, dos professores e da comunidade visitada também. Essa construção intercultural é ressaltada pela ação dita pela professora entrevistada 1 de *“ir atrás para aprender a cultura deles para poder trabalha com eles”*, a qual vê a necessidade de uma interação intercultural que respeite raízes e valores de forma aberta nas estruturas sociais.

Esse respeito é exemplificado pelo significado identificacional, pois a professora 1 se caracteriza como um sujeito que tem diferenças de caráter religioso em relação aos sujeitos participantes do marabaixo. Dessa forma, podemos relacionar com um pensamento de fronteira decolonial que, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 25), leva a professora a se coloca a um constante questionamento sobre suas próprias concepções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou compreender as formas de significação representacional e identificacional sobre o multiculturalismo no ensino das professoras entrevistadas. Primeiramente, podemos compreender que a receptividade para o diálogo de questões culturais, de maneira geral, está aumentando no ambiente de ensino por parte dos professores. Contudo, reconhecemos as diversas dificuldades para o desenvolvimento de diálogos multiculturais na escola, especialmente no que tange a interculturalidade e tais dificuldades, seja de ordem institucional até estrutural, direcionam ainda para uma compreensão e abordagem multicultural assimilacionista, isto é, para uma forma superficial de tratamento de questões culturais (CANDAU, 2008; 2016).

Nesse sentido, ainda podemos observar lógicas homogeneizadoras multiculturais que, ora limitam determinada interação multicultural – a fala diferente dos alunos, por exemplo, - ora atribuem deficiências em recursos didáticos, como os livros didáticos que trazer poucas o quase nenhuma questão regional. Por outro lado, os processos de interação multicultural promovidos pela necessidade de compreender a “cultura do aluno” e o reconhecimento crítico de “não conhecer” a cultura do outro, são revelados na constituição dos significados representacionais e identificacionais em processo de alteridade.

Nesse sentido, salientamos a necessidade de uma pesquisa posterior para propor formas de intervenção que abordem questões culturais pelo viés intercultural no ensino de Língua Portuguesa,

tendo em vista uma ressignificação de mundo mais justo e democrático.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. p. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação Revista* [online], v. 26, n. 1, 2010. p. 15-40. Disponível em: <http://dx.doi/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 12 set. 2019.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. Trad. Pedrinho Guaresch. In: BAUER, M.; GASKEL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GIL, A. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLIDAY, M. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF*, n. 34, 2008, p. 287-324. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, M.; PILLAR, A. (org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 26 set. 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do desenvolvimento*

*humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem, 2004. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004-portuguese.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

PURESA, M. V. R. *Questões identitário-culturais e interculturalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Análise de Discurso Crítica*. 2018. 92 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso licenciatura plena em Letras Português/Francês e respectivas literaturas – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

PURESA, M. V. R. *Significados representacionais e identificacionais: discursos de professores sobre multiculturalidade nas aulas de língua portuguesa*. 2019. 68 p. Monografia. Trabalho de Conclusão de Curso especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 12, n. 29, 1992. p. 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, p. 118-142.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Ano 17, n. 37, p. 4-29, 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 19 set. 2019.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (dis)curso*, v. 5, n. 2, 2004. p. 185-208. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/307/32](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307/32). Acesso em: 29 ago. 2019.

RESENDE, Viviane. RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R.H.R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 73-102.

WALSH, C. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.